

## DIFICULTADES EDUCATIVAS

**NEGOCIANDO SIGNIFICADOS CON NIÑOS SORDOS. ¿INCLUIR ES LO MEJOR?  
NEGOTIATING MEANINGS WITH DEAF CHILDREN. INCLUDE IS BEST?****Omar Barbosa Azevedo**Universidad de Barcelona  
(obarboaz7@alumnes.ub.edu)<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.506>*Fecha de Recepción: 22 Febrero 2014**Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014***ABSTRACT**

In this scientific communication I present the research that result in my doctoral thesis about the meanings negotiation (Bruner, 2009) of teachers and deaf children. From cultural translation, I understood meanings negotiation in five different scenes of filmed classes in a program of early stimulation program which adopted the use of Brazilian Sign Language (Libras). I have adopted etnoresearch as the theoretical and methodological framework of qualitative research and procedures of interactional sociolinguistics for the interpretation of the dialogues. Two deaf teachers participated along with three hearing teachers and thirteen deaf children. The students were aged between five and seven years old. I have described participants' speech in turns which contain the registration of the constituent elements (Libras' signs, gestures, body movements, facial expressions, etc.) and its translation into Portuguese/Spanish. With the results I discuss problems such as the linguistic exclusion of deaf students included in regular schools in Brazil and the struggle for the Bilingual School in the Brazilian Deaf Community.

*Keywords:* 1. Deaf – Education. 2. Interpreters for the deaf. 3. Brazilian Sign Language. 4. Deaf – Means of communication.

**RESUMEN**

En esta comunicación científica presento la investigación que da lugar a mi tesis doctoral sobre la negociación de significados (Bruner, 2009) de profesoras y niños sordos. Desde la traducción cultural, comprendí la negociación de significados en cinco diferentes escenas de clases filmadas de un programa de estimulación temprana que adoptaba el uso de la Lengua Brasileña de Signos (Libras). Adopté la *etnopesquisa* como marco teórico y metodológico de la investigación cualitativa y los procedimientos de la sociolingüística para la interpretación de diálogos. Participaron dos profesoras sordas, tres profesores oyentes y trece niños sordos. Los estudiantes tenían entre cinco y siete años de edad. Describí el habla de los participantes en turnos que contienen la anotación de

## **NEGOCIANDO SIGNIFICADOS CON NIÑOS SORDOS. ¿INCLUIR ES LO MEJOR? NEGOTIATING MEANINGS WITH DEAF CHILDREN. INCLUDE IS BEST?**

los elementos constitutivos de los enunciados (signos de la Libras, gestos, movimientos corporales, expresiones faciales, etc.) y su traducción al portugués/ castellano. Con los resultados, discuto problemas como la exclusión lingüística de alumnos sordos incluidos en escuelas regulares en Brasil y la lucha de la Comunidad Sorda brasileña por las Escuelas Bilingües para Sordos.

*Palabras clave:* 1. Sordos – Educación. 2. Intérpretes para sordos. 3. Lengua Brasileña de Signos. 4. Sordos – Medios de comunicación.

### **ANTECEDENTES**

Los antecedentes de mi investigación son: La Psicología Cultural propuesta por Jerome Bruner (2009) y su énfasis en una ciencia interpretativa del significado; en el ámbito de la Universidad de Barcelona encuentro las investigaciones de las Dras. Ester Pertusa (1992) y María del Pilar Fernández-Viader (1996) acerca de los significados compartidos por padres sordos/niños sordos; y, desde América Latina, traigo la visión crítica de los Estudios Sordos fundados en Brasil por Carlos Skliar (1998). Con respecto al método, la recogida de los datos en video fue para mí un ejercicio etnográfico de *etnopesquisa* (Macedo, 2000, 2006, 2012). Las traducciones Libras/Portugués/Castellano de las escenas tuvieron fundamento en los Estudios Culturales (Hall, 2010) y la idea de *traducción cultural*. mientras que la comprensión de los diálogos de las profesoras con los niños sordos fue posible gracias a los fundamentos y procedimientos de la *Sociolingüística Interaccional* (Goffman, 1964; Ribeiro & Garcez, 2002). A continuación, trato del contenido estos antecedentes, aunque muy brevemente.

### **Bruner y la negociación de significados**

En su clásico libro *Actos de Significado* Jerome Bruner (2009) procura situar el “significado” como concepto fundamental de la Psicología, en vez de estímulos y respuestas, conductas abiertamente observables o los impulsos biológicos y su transformación. La posición de Bruner posibilita la investigación desde una Psicología Cultural interesada por el significado y que por eso dialoga con la Antropología, la Lingüística y la Educación. De acuerdo con Bruner:

En virtud de nuestra participación en la cultura, el significado se hace *público y compartido*. **Nuestra forma de vida**, adaptada culturalmente, **depende de significados y conceptos compartidos**, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. [...] el niño no entra en la vida de su grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos primarios, sino como participante en un proceso público más amplio en el que se negocian significados públicos. (Bruner, 2009, p.31-32, negritas mías)

### **Pertusa, Fernández-Viader y los significados compartidos con niños sordos**

Tomando las ideas de Bruner como fundamento para su trabajo de investigación de la comunicación padres-hijos en diadas heterogéneas y homogéneas, es decir padres oyentes/niños sordos y padres sordos/niños sordos, Ester Pertusa y María del Pilar Fernández-Viader, investigadoras de la Universidad de Barcelona, pioneras en la Educación Bilingüe de Sordos en Catalunya y en España afirman que:

[...] los niños sordos ubicados en contextos exclusivamente orales, participan en relaciones interactivas más pobres y limitadas, **de las que se desprenden obstáculos para crear contextos de significados compartidos**, debido a que el código entre los interlocutores no es un código común. (Pertusa y Fernández-Viader, 1992, p. 1051, negritas mías)

Desde estas conclusiones, Fernández-Viader (1996) se hizo parte de un movimiento mundial por la aceptación de las lenguas de signos (LS) en las escuelas de sordos, denominado desde entonces de Educación Bilingüe para Sordos:

A partir de la aceptación de la Lengua de Signos como instrumento de comunicación preferente para los niños sordos, el acceso a los contenidos del currículum podrá planificarse con más normalidad y con muchas menos dificultades por parte de todos cuantos participen en las actividades de enseñanza-aprendizaje. (Fernández-Viader, 1996, p. 18)

Teniendo en cuenta la importancia de la negociación de significados para el acceso a la cultura por los niños (Bruner, 2009) y lengua de signos como código que posibilita ese proceso en la condición de sordera (Pertusa & Fernández-Viader, 1992) en los procesos educativos, me propuse a investigar cómo se daría la comunicación con niños sordos brasileños en un programa de estimulación temprana del lenguaje basado en el uso de la Lengua brasileña de signos (Libras). La investigación se ha llevado a cabo en una institución de Salvador de Bahía, Brasil, denominada por la sigla ficticia de IEPCS en mi tesis y en la presente comunicación.

### Carlos Skliar y los Estudios Sordos

Aunque fuera fonoaudiólogo de formación en Argentina, mientras vivió en Brasil, el Dr. Carlos Skliar ha construido sólidos fundamentos teóricos, sociológicos y educacionales, que lanzaron una mirada hacia **la sordera en cuanto diferencia**, no como discapacidad o deficiencia. El libro que en Brasil marca la fundación de los Estudios Sordos, organizado por él, es intitulado *A Surdez: um olhar sobre as diferenças* (1998, es decir, La Sordera: Una mirada hacia las diferencias).

El concepto de los Estudios Sordos que me interesa rescatar en la presente comunicación es el de *oyentismo*. De acuerdo con Skliar: “El oyentismo – las **representaciones de los oyentes sobre la sordera y sobre los sordos** – y el oralismo – la forma institucionalizada del oyentismo – continúan siendo, hasta hoy, discursos hegemónicos en diferentes partes del mundo” (Skliar, 1998, p.15, traducción y negritas mías). El autor también comenta la principal consecuencia del *oyentismo*:

Nuestro problema, en consecuencia, no es la sordera, no son los sordos, no son las identidades sordas, no es la lengua de signos, pero, sí, **las representaciones dominantes**, hegemónicas y **oyentistas sobre** las identidades sordas, la lengua de signos, la sordera y los sordos” (Skliar, 1998, p. 30, traducción y negritas mías).

### OBJETIVOS

Los objetivos relacionados abajo fueron motivados por el deseo de comprender sensiblemente la negociación de significados de las profesoras con los niños sordos, desde una mirada atenta a ámbitos de la cualidad que no se mostraban en las primeras visualizaciones de las filmaciones de las clases. En este sentido, propongo objetivos que posibiliten el desvelamiento de estos ámbitos y las respuestas posibles para las cuestiones formuladas.

#### Objetivo general

Comprender la negociación de significados de las profesoras y los niños sordos, desde la traducción cultural Libras/portugués y del soporte de la sociolingüística para describir y explicitar los diálogos de estos interlocutores.

#### Objetivos específicos

Fueron los objetivos específicos anhelados en la investigación:

Describir fenómenos propios de la negociación de significados de las profesoras y los alumnos sordos, tales como el éxito comunicativo y la incomprensión.

Evidenciar el papel de las diferencias lingüísticas y culturales en la enseñanza de niños sordos.

Demostrar como las dificultades de negociación de significados entre interlocutores oyentes y sordos crean el fenómeno de la exclusión lingüística.

## NEGOCIANDO SIGNIFICADOS CON NIÑOS SORDOS. ¿INCLUIR ES LO MEJOR? NEGOTIATING MEANINGS WITH DEAF CHILDREN. INCLUDE IS BEST?

Explicitar fundamentos de la pertinencia de la pugna por la *Escola Bilingue para Surdos* y de la defensa de la Libras como lengua de instrucción.

### PARTICIPANTES

Por razones éticas, todos los nombres de los participantes informados a continuación son ficticios. En el breve espacio de esta comunicación, tampoco transcribo todas las informaciones de las cinco profesoras y de los trece alumnos participantes. Sin embargo, entiendo ser importante relacionar todos nombres, aunque ficticios, inspirados en personajes bíblicos, así como sus edades en la fecha de la filmación.

Las cinco profesoras de estimulación temprana del IEPCS que participaron voluntariamente de la investigación fueron: 1) **Raquel**, profesora sorda, 34 años de edad, nació sorda de padres oyentes, aprendió Libras a los 13 años de edad y tenía cuatro años de experiencia de enseñanza de Libras para niños sordos. 2) **Paula**, profesora sorda, 36 años de edad, se quedó sorda a los cuatro años debido a una meningitis, sus padres eran oyentes, aprendió Libras a los 15 años y también tenía cuatro años de experiencia con niños sordos. 3) **Sara**, profesora oyente, 43 años de edad, era profesora de Educación Infantil de niños sordos con cuatro años de experiencia, aprendió Libras al empezar a enseñar alumnos sordos y llegó a participar de cursos de Libras avanzados y comunicase bien con los niños. 4) **Rebeca**, profesora oyente, 37 años, comenzó como profesora en prácticas de educación de niños sordos y tras un año empezó a dar clases como profesora titular, en total tenía cuatro años de experiencia y conseguía comunicarse bien con los niños en Libras, aunque su estilo bimodal produjera incomprensiones en algunos momentos. 5) **Eva**, profesora oyente, tenía 55 años, su único curso de Libras lo hizo a 10 años antes y utilizaba sus conocimientos de Libras con sordos adultos en talleres de artes plásticas en el IEPCS. En el año anterior a la recogida de datos, Eva inició su docencia con niños sordos en el IEPCS, ella también se comunicaba de forma bimodal, juntando el uso de signos de la Libras con su habla en portugués y tenía dificultades comunicativas con los alumnos.

De los 13 niños sordos participantes, también hago constar sus nombres ficticios, las edades en la fecha de la filmación y la clasificación de las pérdidas auditivas encontradas en la documentación del IEPCS: 1) **Lais** (6 años, 4 meses y 15 días), sordera: "sensorineural severo/profunda bilateral". 2) **Laura** (6 años, 11 meses y 26 días), sordera: "bilateral severa". 3) **Rafael** (7 años, 4 meses y 17 días), sordera: "déficit auditivo" (según el formulario de inscripción). 4) **Felipe** (5 años, 11 meses y 27 días), sordera: desconocida (documentos del alumno no encontrados en el archivo). 5) **André** (5 años, 2 meses y 9 días), sordera: "profunda bilateral". 6) **Samuel** (6 años, 6 meses y 28 días), sordera: "profunda bilateral". 7) **Miguel** (7 años, 8 meses y 23 días), sordera: "profunda bilateralmente". 8) **Pedro** (6 años, 7 meses y 18 días) sordera: "profunda bilateralmente". 9) **Suzana** (5 años, 10 meses y 15 días), sordera: "sensorineural severa/profunda, bilateral". 10) **Neemias** (7 años, 1 mes y 4 días), sordera: "profunda a la derecha y severa/profunda a la izquierda". 11) **Gabriel** (6 años, 3 meses y 7 días) sordera: "déficit auditivo" (ficha de triagem). 12) **Débora** (5 años, 11 meses y 7 días), sordera: "severa/profunda en la mejor orelha". 13) **Marcos** (6 años, 9 meses y 8 días), sordera: "bilateral de moderada a profunda".

### MÉTODO

Filmé las clases en medio a una convivencia institucional en el IEPCS, en la que también aprendí Libras con los padres de los alumnos en clases para adultos, además les entrevisté y tomé las autorizaciones para uso científico de las filmaciones. Pasé dos meses con la cámara apagada en las clases para familiarizar a las profesoras y a los niños sordos, así como para recoger todas las firmas de las autorizaciones. Con ayuda de dos traductores/intérpretes de lengua de signos (TILS) tra-

duje cinco escenas de 10 minutos cada una. Organicé las transcripciones en diálogos legibles e interpretables para la comprensión de la negociación de significados. Traduje los diálogos del Portugués al Castellano y los interpreté de acuerdo con conceptos y procedimientos de la Sociolingüística *Interaccional*. Aclaro lo esencial de estas propuestas teórico-metodológicas:

### Roberto Sidnei Macedo y la etnopesquisa

Como los sordos forman parte de un grupo lingüístico/cultural que se comunica en LS, la Comunidad Sorda, busqué un aporte teórico en Brasil que me posibilitase investigar con grupos culturales de características propias. Encontré la *etnopesquisa*, propuesta del profesor Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo de la *Universidade Federal da Bahia* (UFBA, Brasil). Se trata de una síntesis de abordajes cualitativos de investigación, desarrollada por Macedo (2000, 2006, 2012) en tres versiones: crítica, formación e implicada. Partiendo de la etnografía educacional, de distintos dispositivos de investigación cualitativa y de diferentes inspiraciones teóricas, Macedo construye un abordaje para el acceso a los “ámbitos de la calidad” (Macedo, 2006) de la experiencia educativa. Acerca de la interpretación situada de los fenómenos del lenguaje, Macedo (2006) comenta:

Sin embargo, partiendo de las orientaciones sociofenomenológicas de las investigaciones cualitativas, **las acciones y construcciones humanas dejan de tener un significado idealista estable; estas deben, frecuentemente, ser interpretadas y reinterpretadas de forma *situada***. En consecuencia de esta gira epistemológica, viene a ser necesario que el investigador intente ponerse en la posición del actor social, es decir, que haga el esfuerzo para percibir el mundo del otro partiendo del punto de vista de él, pues de otro modo, jamás tendrá acceso a lo que estamos denominando de ***ámbitos de la calidad***.” (Macedo, 2006, p. 38, traducción y negritas mías).

### La Sociolingüística interaccional

Con niños, jóvenes y adultos sordos, el uso de filmaciones es imprescindible para el registro de aspectos de la comunicación signada que no se restringen al léxico de la Libras y que también interfieren tanto en el sentido del habla que se describe, como en la interpretación de los diálogos. Estos aspectos son: Expresiones faciales, miradas, gestos culturales y otros parámetros. Goffman diría:

En un nivel de análisis, **el estudio de los turnos de habla y de cosas dichas en el turno de alguien, son parte del estudio de la interacción cara a cara**. La interacción cara a cara tiene sus propias reglas; tiene sus propios procesos y su propia estructura y ellos no parecen ser de naturaleza intrínsecamente lingüística, aunque frecuentemente expresos por un medio lingüístico (Goffman, 1964, p.134, traducción y negritas mías).

En el caso de la investigación con personas sordas, la descripción del habla también sirve para que otros investigadores, que no tengan conocimiento de la Libras, puedan leer y entender la interacción del mismo modo que pueden hacerlo en relación a la descripción del habla en interacciones comunicativas de personas oyentes que se expresan en la modalidad oral. Es un procedimiento delicado, necesario y que no debe renunciar a la búsqueda del rigor para que se pueda fundamentar el contexto de la comunicación y su comprensión. Lo importante es poder situar bien en contexto de lo que dicen los interlocutores:

**No hay por lo tanto significado que no sea situado**. La noción de **contexto** gana relevancia, pasando a ser entendida como creación conjunta de todos los participantes presentes al encuentro y emergente a cada nuevo instante interactivo. Los interlocutores llevan en consideración no solamente los datos contextuales relativamente más estables acerca de los participantes (quién habla para quién), referencia (de lo qué dice), espacio (en cual lugar) y tiempo (en qué momento), pero consideran más que nada el modo como cada uno de los presentes señala y sostiene el contexto interactivo en curso (Ribeiro & Garcez, 2002, p.8, traducción y negritas mías).

### **La traducción cultural, los Estudios Culturales**

Las lenguas de signos, y dentre ellas la Libras, son lenguas espacio-visuales (o viso-gestuales de acuerdo con otros autores), compuestas evidentemente por los signos, pero también por la expresión facial, el movimiento de las manos y el punto de articulación de cada signo (dentre otros parámetros). En este sentido, es una lengua vinculada a una cultura de significación visual. Por este motivo, traducir conversaciones en LS para una lengua oral, es una actividad de traducción cultural. La Libras no corresponde exactamente al portugués, lo que hace de su traducción un reto, además, lenguas de signos y lenguas orales pertenecen a culturas bien distintas: La visual y la auditiva.

Para traducir las escenas filmadas en Libras al Portugués/Castellano, conté con la ayuda de personas capaces de comunicarse de las dos formas: la signada y la oral. Efectivamente, dos traductores/intérpretes de Libras (TILS) colaboraron con mi investigación, posibilitando la interpretación de los diálogos en una lengua oral. Fue una felicidad contar con la ayuda de estas personas culturalmente híbridas, Stuart Hall lo diría “La hibridez no es una referencia a la composición racial mixta de las poblaciones. Es en realidad otro término para designar la lógica **cultural de la traducción**”. (Hall, 2010, p.600, negritas mías). Por ser representantes híbridos de las dos culturas, la visual y la auditiva, los TILS hicieron posible convertir filmaciones en diálogos legibles.

### **RESULTADOS**

La descripción del habla de los interlocutores (anotación de signos y parámetros lingüísticos, más la traducción a lenguas orales), procedimiento que posibilitó comprender las negociaciones de significado de ellos, confirmó desde una evidencia cualitativa que hay diferencias culturales cuando las profesoras tienen mejores posibilidades de comunicación en Libras con los niños sordos. Es decir, encontré incomprendiones y dificultades con las profesoras Rebeca y Eva. Con las profesoras sordas, Raquel y Paula, pude observar especificidades de las docentes sordas como formas de corrección con el toque en las manos, mensajes desde la mirada y enseñanzas de items culturales de la Comunidad Sorda: “Habla con signos, no grites, esto puede molestar otra persona sorda que usa aparato” decía Raquel a uno de los niños. Con Sara, una profesora oyente con buen nivel de conocimiento de Libras, encontré la posibilidad de que una persona oyente pueda hacerse entender con la mirada y con la manos.

Lo que queremos discutir, aunque brevemente a continuación, son los resultados de las profesoras bimodales, especialmente los de la profesora Eva. Con Rebeca, el fenómeno de la incomprendión queda evidente cuando en algunos momentos ella dice un enunciado oralmente y signa otro mensaje en Libras a la vez. Por ejemplo, al pedir a los alumnos que mostrasen como un “conejo corre” dijo “correr” y signó “CARRO/COCHE”. Uno de los alumnos salió por la sala “conduciendo un coche imaginario”. El intérprete que tradujo el diálogo comentó: “respuesta correcta, el alumno entendió como un “carro/coche anda” y por ser sordo, no llevó en cuenta el contexto de la autoridad de la profesora para salir dando vueltas por el aula”. Este es un ejemplo de una negociación de significado sin pleno éxito en relación a las expectativas de la profesora.

Hice las filmaciones en un contexto de estimulación temprana de una institución de Educación Especial. Asimismo, lo que observamos en la negociación de significados de la profesora Eva con los niños sordos fue una dificultad de comunicación reconocible por su desconocimiento de algunos signos de los alumnos, por equívocos al utilizar un signo pensando ser otro, por intervalos de tiempo sin cualquier comunicación con los niños y también por la desistencia de uno de ellos que quiso explicarle una información y no se hizo entender. El alumno desistió de intentar. En menor escala, la desistencia del alumno, que de tan cansado se tumbó en el regazo de la profesora, expli-

ca como ocurre el fenómeno de la exclusión lingüística que lleva a muchos sordos incluidos a abandonar los estudios y a seguir como trabajadores (o parados) precozmente.

Doy a seguir un ejemplo del resultado comprensivo de la negociación de significados, interpretada como un diálogo sin éxito. En el contexto, vemos al alumno intentando informar a la profesora que dibujó un personaje haciendo pipi. La profesora entiende que Marcos quiere ir a hacer pipi en la calle y le explica que no se puede, que “la ropa cubre” [el pene]:

45. EVA Marcos: *Tocou na própria roupa com as duas mãos na altura do ombro (Marcos olhava para Débora)/ Tocou no antebraço de Marcos / “A roupa cobre”/ As duas mãos tocando na própria roupa na altura da pélvis, movimento de cobrir a região pélvica com o tecido da roupa.*

**[Hey Marcos!] La ropa cubre.**

46. Marcos EVA: *Olhou para a folha de A4/ DÊTICO com a mão esquerda sobre a folha de A4/ Vocalizou (expressão ininteligível)/ Olhou para EVA.*

**[Yo dibujé [una persona] haciendo pipi]**

47. EVA Marcos: *“Mas tem que guardar!”/ As duas mãos na altura da pélvis, tocando na própria roupa, levando a camisa a cobrir a região pélvica/ “Na rua.” / “É.”/ RUA.*

*(Mas tem que guardar! Na rua... É?)*

**¡Pero hay que guardar! En la calle... ¿Es?**

48. Marcos EVA (simultaneamente ao turno anterior da EVA Marcos): *olhava para a professora enquanto tinha a mão direita sob a mesa/ Leve movimento horizontal com a cabeça para a esquerda e para a direita/ Tocou com a mão direita sobre o próprio pênis/ Mão direita inicialmente na altura da pélvis, palma virada para dentro, dedos juntos, movimento de elevação da mão até a altura da cabeça e pouso sobre a perna.*

**[No es esto, ¡Déjalo!]**

**O probablemente: tú no [estás entendiendo, es una persona haciendo pipi], ¡Déjalo!]**

Esta corta escena sirve para ejemplificar un poco de nuestro procedimiento y de nuestro resultado comprensivo. El gesto del aluno (turno 48), que lo anotamos en portugués por estar trabajando en Brasil con auxiliares brasileños, fue traducido por el TILS como “deixa para lá” que corresponde a como se dice en español “¡déjalo!”. La negociación de significados no tiene éxito, la profesora no consigue explicarse, ni tampoco el niño lo consigue. Al fin y al cabo, el niño desiste, quisiera informar de su dibujo, mientras la profesora, que no le entiende, quería enseñarle normas sociales de hacer pipi.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Como muchos profesores de las escuelas regulares, la profesora Eva no estaba preparada para enseñar niños sordos con pocos conocimientos de Libras, ella con poca experiencia. La experiencia que tenía comunicándose con adultos quizás poco le ayudase con niños. Marcos, y también Débora, la otra alumna, desisten de comunicarse con Eva otras veces en la sesión de aquél día. No consiguen explicarse. Ella no consigue entender, ni tiene recursos para investigar sentidos visuales. Le falta Cultura Sorda para preguntar de los signos que no entiende, atribuye sentidos desde su habla oral. También la profesora desiste en unos momentos y silencio por 12 y hasta por 34 segundos... Lo tenemos registrado.

## La Comunidad Sorda y la Escuela Bilingüe

Por lo que se ve en esta escena, la Comunidad Sorda de Brasil reivindica la continuidad de las antiguas Escuelas de Sordos, denominadas por ellos mismos como “*Escolas Bilingues para*



## **NEGOCIANDO SIGNIFICADOS CON NIÑOS SORDOS. ¿INCLUIR ES LO MEJOR?** **NEGOTIATING MEANINGS WITH DEAF CHILDREN. INCLUDE IS BEST?**

*Surdos*". Pensando a partir del concepto de "oyentismo" de los Estudios Sordos en Educación (Skliar, 1998) y de la exclusión lingüística que ocurre con niños sordos incluídos sin que nadie "hable su lengua" en el entorno, quiero reflexionar acerca de la política de inclusión de los alumnos sordos usuarios Libras, partiendo de las siguientes preguntas ¿Son ellos personas discapacitadas o forman parte de un grupo lingüístico? ¿La inclusión de los alumnos sordos ha de ser escolar o social? Implicado con el activismo en favor del proyecto de la "*Escola Bilingue*" en el Plan Nacional de Educación (PNE) del MEC brasileño, empecé a comprender las razones que tienen los sordos para defender este proyecto.

En Brasil, la actual política de educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva (MEC, Brasil, 2008) ha cerrado antiguas escuelas especiales de sordos que históricamente fueron incorporando la Libras como lengua de instrucción. Es una política "oyentista" ¿Porqué insistir en considerar a los sordos como discapacitados e incluirlos en escuelas de oyentes que escasamente se comunican como ellos? De acuerdo con Skliar (1998) las representaciones sociales que consideran a los sordos "anormales" están vinculadas a una visión médico-terapéutica de la sordera. Es decir, la actual política de educación inclusiva tiene una visión "oyentista" de la inclusión de sordos, vistos solamente como discapacitados, sin considerar el aspecto lingüístico de la sordera. Esa visión "oyentista" crea la simple "inclusión escolar". Para los sordos, esta es una "inclusión" lingüísticamente excluyente.

Como vimos en la escena de Marcos, niños y jóvenes sordos "incluídos", sin comunicarse con la más mínima calidad en las escuelas, quedan lingüísticamente excluídos: Dejan los estudios, no se alfabetizan, no consiguen empleo o consiguen subempleo, así resultan también socialmente excluídos. Es decir, la simple inclusión escolar de los sordos puede significar exclusión lingüística en el aula y exclusión laboral en la sociedad que quisiera incluirlos. Mi conclusión es que se debe "oír a los sordos": no hay que cerrar las escuelas de sordos, al menos las primarias, para que ellos puedan alfabetizarse como posible y así seguir para la secundaria, y para el mundo laboral, con conocimientos necesarios de portugués escrito. Por lo tanto, tomando en cuenta las necesidades de los sordos, que también son lingüísticas, especialmente las de los niños sordos, quisiera cuestionar: ¿incluir simplemente un niño sordo es lo mejor?

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bruner, J. (2009). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Fernández-Viader, M. P. (1996). Interés de la Educación Bilingue para los niños sordos. *FIAPAS* (España), (49), 16-21.
- Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Antropologist. American Antropological Association, New Series (USA)*, 66 (6) Parte 2: The Ethnography of Communication, 133-166.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán, Colombia: Envión Editores.
- Macedo, R. S. (2000). *A etnopequisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Macedo, R. S. (2006). *Etnopequisa crítica, etnopequisa formação*. Brasília, Brasil: Liber Livro.
- Macedo, R. S. (2012). *A etnopequisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília, Brasil: Liber Livro.
- Macedo, R. S.; Azevedo, O. B. (2013). Compreensão e etnonarrativa implicadas: Atos sensíveis à diferença. *Saberes implicados, saberes que formam: A diferença em perspectiva*. Salvador, Brasil: EDUFBA (no prelo).
- Pertusa, E. & Fernández-Viader, M. P. (1997). La lengua de signos como instrumento de mediación



- para la lectura y la escritura de los alumnos sordos. In: F. J. Cantero, A. Mendoza & C. Romea (Eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp.1049-1053). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (orgs.) (2002). *Sociolingüística Interacional*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Skliar, C. B. (1998). Os Estudos Surdos em educação: prolematizando a normalidade (pp.7-31). In: Skliar, C. B (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.

